

प्रारम्भिक वर्षों में भाषा एवं साक्षरता सीखना: कैसे होना चाहिए?

शैलजा मेनन

एक 6 साल का लड़का राजू[1] शिक्षिका द्वारा दिखाए गए हाथी के चित्र को बहुत ध्यान से देखता है।

"इस चित्र में क्या है?", शिक्षिका कन्नड़ में पूछती है।

"अन्ने" (हाथी), राजू अपनी स्थानीय कन्नड़ भाषा में उत्तर देता है।

शिक्षिका एक क्षण के लिए परेशान दिखती है, उसे पता है कि वह सही कह रहा है, ; लेकिन शब्द "अन्ने" अक्षरों की उस शृंखला में नहीं बैठता जिसे पढ़ाने की उससे अपेक्षा की गई है।

"हाँ, तुम्हारी बात सही है", वह कहती है, "परन्तु इसके लिए एक और शब्द है – सलग (बड़े दाँतों वाला हाथी)। क्या शब्द है?"

राजू उत्तर नहीं देता।

"सलग", शिक्षिका जोर देकर कहती है, और फिर, अगली तस्वीर पर जाने से पहले, राजू से उसे दुहराने को कहती है। तीन और चित्रों को पूरा करने के बाद, शिक्षिका फिर से पहले कार्ड पर लौटती है।

"यह क्या है?", वह पूछती है।

"अन्ने" , राजू कहता है।

"हाँ, सही है, लेकिन याद करो मैंने तुम्हें उसके लिए एक दूसरा शब्द बताया था – सलग? कहो सलग।"

राजू आज्ञाकारी ढंग से दोहराता है।

तस्वीरों के तीन और कार्डों के बाद, जब राजू से फिर पूछा जाता है तो वह लौटकर फिर "अन्ने" पर ही टिका रहता है।

शिक्षिका और ज्यादा अधीर होती जाती है।

अन्तिम दौर के सवाल–जबाव में, राजू उस चित्र कार्ड के उत्तर में कहता है, "मुझे मालूम नहीं।"

यह संक्षिप्त वर्णन फरवरी 2013 में लिरिल (LiRIL) परियोजना पर किए गए क्षेत्र कार्य से लिया गया है।[2]

यह उदाहरण भारतीय भाषाओं में साक्षरता शोध परियोजना (Literacy Research in Indian Languages (LiRIL) project)[3]–जो वर्तमान में यादगीर (यादगीर जिला), कर्नाटक, तथा सोनाले (थाणे जिला) महाराष्ट्र में चलाई जा रही है – के दौरान दर्ज किए गए एक वार्तालाप से लिया गया है। यह प्रारम्भिक भाषा सीखने के बारे में ऐसे महत्त्वपूर्ण और रोचक प्रश्न उठाता है जिन पर इस क्षेत्र में काम करने वाले लोगों तथा विद्वानों के द्वारा समान रूप से अधिक ध्यान देना जरूरी है।



हम प्रारम्भिक भाषा तथा साक्षरता सीखने के बारे में क्या जानते हैं?

भारतीय कक्षाओं में राजू जैसे अनेक बच्चे पहली पीढ़ी के सीखने वाले होते हैं या सामाजिक–आर्थिक रूप से पिछड़े हुए क्षेत्रों से आते हैं। हो सकता है कि ऐसे बच्चों का स्कूल जाने के पहले छपे हुए शब्द से बहुत सीमित सम्पर्क हुआ

[1]The name been changed to protect identity of the student.

[2]This vignette is drawn from the work of BinduThirumalai, who completed an internship on the LiRIL project from Feb-April 2013.

[3]This is a longitudinal project that is funded jointly by Sir Ratan Tata Trust and AzimPremji University; and includes field partner organizations, QUEST (Sonale, Maharashtra) and Kalike (Yadgir, Karnataka). The detailed field observations conducted by Research Associate, Neela Apte, are foundational to this paper.

हो। हो सकता है कि उनके पास घरों में या उनके समुदायों में ऐसे लोग न हों जो अपने स्वयं के जीवन में छपे हुए शब्द को कारगर ढंग से उपयोग करते हों। सामाजिक–आर्थिक रूप से अधिक उन्नत पृष्ठभूमियों से आने वाले उनके साथियों की तुलना में हो सकता है कि उनकी शब्दावली तथा अन्य मौखिक कौशल भी काफी सीमित हों।

किसी भी प्रारम्भिक भाषा सीखने के कार्यक्रम के सन्दर्भ में (विशेष रूप से उनमें जो वंचित आबादियों की सहायता के लिए हों) शुरुआती कक्षाओं में शिक्षकों के प्रमुख कार्यों में से एक उन मौखिक भाषा(ओं) को मजबूत बनाना और उनका विस्तार करना होता है जिन्हें बच्चे अपने घरों तथा समुदायों से लेकर स्कूल आते हैं। साथ ही पाठ्यक्रमों की लिखित व्यवस्था की समझ निर्मित करने में बच्चों की मदद करना भी इस जिम्मेदारी का हिस्सा है। यहाँ दी गई तालिका 1 उन तीन केन्द्रीय कार्यों का संक्षिप्त विवरण देती है जिनमें भाषा तथा साक्षरता सीखने वाले छोटे बच्चे संलग्न रहते हैं। यह उन सिद्धान्तों का भी उल्लेख करती है जो उन्हें इन कार्यों को सफलतापूर्वक करने में मदद कर सकते हैं।

तालिका 1
भाषा सीखने के सिद्धान्त

बच्चा क्या कर रहा है?	**ई.सी.सी.ई. के सिद्धान्तों पर आधारित कार्यक्रम को जैसा होना चाहिए :**
घर से स्कूल के वातावरण में स्थानांतरित हो रहा है	• घर से स्कूल के बीच पाठ्यक्रमिक तथा शैक्षिक पुल निर्मित करना चाहिए। • भाषा तथा साक्षरता सीखने के बड़े लक्ष्य निर्धारित करना चाहिए; इस प्रक्रिया को अर्थपूर्ण तथा उद्देश्यपूर्ण बनाना चाहिए।
मौखिक भाषा विकसित कर रहा है	• मौखिक भाषा सीखने, शब्दावली हासिल करने तथा अर्थ निर्मित करने का विस्तार करने के लिए समृद्ध अवसर प्रदान करना चाहिए। • ऐसी भाषा का उपयोग करना चाहिए जो ज्ञात से नए की ओर बढ़ती हो।
लिखित भाषा से परिचित हो रहा है	• बच्चों को मौखिक तथा लिखित भाषा के बीच के सम्बन्धों (समानताओं तथा अन्तरों) से परिचित कराना चाहिए। • लिखित भाषा के उपयोग के लिए अर्थपूर्ण सन्दर्भों को स्थापित करना चाहिए। • ध्वनि–संकेत सम्बन्धों से बच्चों को परिचित कराना चाहिए।

सिद्धान्त 1: घर से स्कूल के वातावरण में सफल स्थानांतरण सम्भव बनाएँ

पहला सिद्धान्त सुझाता है कि प्रारम्भिक वर्षों की अपनी स्कूली शिक्षा के दौरान छोटे बच्चे घर से निकलकर स्कूल के वातावरण से तालमेल बिठाने में लगे रहते हैं; यह एक महत्त्वपूर्ण स्थानांतरण होता है, और सीखने वालों के लिए इसे करना अकसर आसान नहीं होता। जिन विद्वानों ने विभिन्न सामाजिक–आर्थिक सन्दर्भों में प्रारम्भिक साक्षरता सीखने पर शोध किया है, उन्होंने पाया है कि समाज के अत्यधिक वंचित सामाजिक–आर्थिक तबकों से आने वाले बच्चों की अपेक्षा मध्यम वर्ग की आबादियों के लिए स्कूल की भाषा उनके घर की भाषा से अधिक मिलती–जुलती है (उदाहरण के लिए, हीथ, 1982; पर्सेल–गेट्स, 1997)। भारत जैसे बहुभाषी समाज में, अकसर स्कूल जाने में बच्चों से भाषा तथा बोली के अवरोधों को पार करने की अपेक्षा की जाती है। जब स्कूल तथा घर की भाषाएँ समान होती हैं, तब भी बच्चों को स्कूल में उपयोग की जाने वाली शब्दावली तथा वार्तालाप में चुनौतियों का सामना करना पड़ सकता है (जैसा कि राजू के मामले में जो कन्नड़–माध्यम के स्कूल में पढ़ने वाला एक देशज कन्नड़–भाषी बच्चा है)। प्रसिद्ध ब्राजीली शिक्षाविद पाउलो फ्रेयर मानते थे कि शब्द को पढ़ना संसार को पढ़ने से

जुड़ा रहता है; सच्चे सीखने तथा सशक्तीकरण के लिए, लोगों के संसार और उनके शब्दों को पाठ्यक्रम में शामिल किया जाना जरूरी है (फ्रेयर एवं मेकदेव, 1987)।

यदि हम इस आलेख के आरम्भ में दिए गए उदाहरण पर लौटें, तो हम देखते हैं कि उस बच्चे ने शुरुआत यह सोचने से की थी कि उसे मालूम था कि वह चित्र क्या था, लेकिन अन्त में वह कहता है कि, "मैं नहीं जानता"। यह "मैं नहीं जानता" अतीत और भविष्य के ऐसे अनेक वार्तालापों की ओर इशारा करता है, ऐसे वार्तालाप जो स्कूल और पाठ्यपुस्तकों के संसार से अलगाव पैदा करने की ओर ले जा सकते हैं। इस बात पर गौर किया जाना जरूरी है कि यह बच्चे के शब्दों को पाठ्यपुस्तकों के अधिक औपचारिक और अपरिचित शब्दों के द्वारा विस्थापित किए जाने के हमारी परियोजना में दर्ज किए गए कई ऐसे उदाहरणों में से सिर्फ एक है। हम पूछ सकते हैं कि एक छह साल के बच्चे को क्यों ऐसी स्कूली पढ़ाई में रुचि बनाए रखना और जुटे रहना चाहिए जो लगातार अपने शब्दों से उसके शब्दों को हटाती जाती है, और उसे "जानने" की स्थिति से "मैं नहीं जानता" की स्थिति में ले जाती है?

सिद्धान्त 2 : मौखिक भाषा का विकास तथा विस्तार करें

सभी स्कूल–आधारित सीखना मजबूत मौखिक भाषा कौशलों की बुनियाद पर निर्मित होता है। स्कूल में इस्तेमाल की जाने वाली मौखिक भाषा में निपुणता के बिना, बच्चा शब्दावली और उसका अर्थ समझने के साथ संघर्ष करता रहेगा। यह समझ को विकसित करने के लिए और लिखने को सुगम बनाने के लिए बेहद जरूरी है। जिन बच्चों की घर की भाषा वही है जो स्कूल की है, उनके लिए भी मौखिक भाषा का विस्तार करने के नियोजित और सतत अवसर महत्त्वपूर्ण होते हैं। यह बच्चे की (ज्ञात) शब्दावली को अज्ञात (अधिक औपचारिक) शब्दों द्वारा विस्थापित करने भर से नहीं होगा। मौखिक भाषा का विकास विभिन्न प्रकार के ऐसे तरीकों से घटित होता है जिनमें विस्तृत वार्तालाप, चर्चाएँ, कहानी सुनाने, और किताबें पढ़ने के अवसर, तथा लिखने के अवसर, आदि शामिल रहते हैं। मौखिक भाषा तथा समझने को विकसित करने के लिए बातचीत को अकसर "औजारों का औजार" कहा गया है। इसलिए प्रारम्भिक भाषा सीखने के वातावरणों को ऐसे स्थान होना चाहिए जहाँ मौखिक भाषा को निरन्तर गढ़ा जाए, उसका अभ्यास किया जाए और मजबूत बनाया जाए।

लिरिल परियोजना में हमने गौर किया है कि जिन प्रारम्भिक भाषा कक्षाओं का हमने निरीक्षण किया है, उनमें मौखिक भाषा विकसित करने के अवसर बहुत नहीं होते, न ही वे पाठ्यक्रम में व्यवस्थित रूप से नियोजित किए गए होते हैं। जहाँ इसे शामिल किया गया है, वहाँ वह प्रतिदिन एक समूह गीत के गाकर पढ़े जाने के रूप में (उदाहरण के लिए यादगीर में) या गतिविधियों के बीच के समय को "भरने" के अनियोजित अंशों के रूप में (उदाहरण के लिए सोनाले में) प्रकट हुई है। जिन दो स्थानों पर हम काम कर रहे हैं, उनमें से कोई भी, समृद्ध चर्चा को सुगम बनाने के लिए, बच्चों के साहित्य को जोर से पढ़ने का या अनुभवों को आपस में साझा करने का उपयोग नहीं करते। इसके बजाय, ऐसा प्रतीत होता है कि दोनों स्थानों पर लिपि पर अधिकार करने में निपुणता विकसित करने पर ही ध्यान केन्द्रित किया जाता है।

सिद्धान्त 3 : लिखित भाषा से परिचय बनाने में सीखनेवालों की सहायता करें

यह सही है कि भाषा और साक्षरता सीखने वाले छोटे बच्चों को लिपि पर अधिकार करने में निपुणता हासिल करने के लिए व्यवस्थित अवसरों की जरूरत होती है। चूँकि, जिन प्रारम्भिक कक्षाओं में हमने काम किया हैं उनमें से अनेक में, यही पाठ्यक्रम के ध्यान का केन्द्र होता है, इसलिए हम पूछ सकते हैं कि क्या बच्चे लिपि में निपुणता विकसित कर रहे हैं? हमारे आँकड़े कुछ और दर्शाते हैं – यादगीर में तीसरी कक्षा के 33% बच्चे, और सोनाले में तीसरी कक्षा के तकरीबन 28% बच्चे दो अक्षरों के सरल शब्दों वाली एक शब्द–सूची को प्रवाहपूर्वक पढ़ने में असमर्थ थे। इससे भी अधिक संख्या में तीसरी कक्षा के बच्चे बहुत सरल, परिचित शब्दों वाले एक छोटे से गद्यांश का अर्थ निकालने में असमर्थ थे। ऐसा क्यों है?

इस असफलता के कारण जटिल हैं। इसके मुद्दों के विश्लेषण में ऐसा प्रतीत होता है कि इन कारणों में से एक यह हो सकता है कि जब लिखित भाषा को ऐसे अमूर्त संकेतों के समूहों में तोड़ा जाता है जिनका अर्थ से कोई सम्बन्ध नहीं होता, और उन्हें बच्चे को हर दिन नकल करके लिखने और याद करने के लिए दिया जाता है, तो इन संकेतों को सीखने के प्रति बच्चे का उत्साह निम्न स्तर पर पहुँच जाता है। जिम जी (2003) ने लिखा है कि अमेरिकी शहरों के भीतरी भागों में रहने वाले गरीबी से ग्रस्त परिवारों के बच्चों (जो साल दर साल अँग्रेजी वर्णमाला के 26 अक्षरों

को हासिल करने में असफल रहते हैं) को अमेरिका में लोकप्रिय पोकेमान कार्डों तथा खेलों से सम्बन्धित कहीं अधिक विस्तृत और जटिल अमूर्त संकेतों को हासिल करने में कोई समस्या लगती हुई प्रतीत नहीं होती। लगता है कि सीखने की प्रेरणा ही सफलता की कुंजी होती है। सिल्विया ऐश्टन–वार्नर ने न्यूजीलैंड की माओरी जनजातियों को पढ़ना सिखाने की अपनी नैसर्गिक पद्धति में इस सिद्धान्त का उपयोग किया। उन्होंने बच्चों से ऐसे शब्द चुनने को कहा जो उनके लिए महत्त्वपूर्ण थे। कोई भी शब्द निषिद्ध नहीं थे – भय, कामुकता, हताशा आदि सभी के लिए इस्तेमाल किए जाने वाले शब्दों का उनकी कक्षाओं में स्वागत था। उनकी मौलिक पुस्तक 'टीचर' में वे लिखती हैं कि किस प्रकार बच्चे तुरन्त ऐसे शब्दों को सीख लेते थे जो नैसर्गिक रूप से उनके जीवन का हिस्सा होते थे।

इसकी तुलना हमारे देश के अनेक भागों में व्याप्त स्थिति से कीजिए, जहाँ अक्षरों को क्रम में सिखाया जाता है, या तो उन्हें एक प्रकार के तर्क के अनुसार (पारम्परिक वर्णमाला) या किसी दूसरे के अनुसार (अक्षरों के समूह बनाने के ज्यादा प्रायोगिक स्वरूप) व्यवस्थित किया जाता है। इनमें से अनेक, उदाहरण के लिए वे जिनका हमने यादगीर में निकट से निरीक्षण और दस्तावेजीकरण किया है, मात्राओं (गुणिताओं) – वे द्वितीयक संकेत जिनका उपयोग भारतीय भाषाओं में स्वर ध्वनियों को निरूपित करने के लिए किया जाता है – को तब तक बाहर रखती हैं जब तक बच्चे पहली कक्षा में काफी आगे तक नहीं पहुँच जाते। इसके परिणामस्वरूप, पहली पीढ़ी के सीखने वाले बच्चे स्कूली शिक्षा के पहले चार–पाँच महीनों तक ऐसी भाषा के सम्पर्क में लाए जाने के लिए स्कूल आते हैं जिसमें अधिकांश स्वर ध्वनियाँ नहीं होतीं। बगैर स्वरों के किस प्रकार के शब्द तथा विचार व्यक्त किए जा सकते हैं? किसी छह साल के बच्चे के लिए, स्वाभाविक रूप से सबसे ज्यादा महत्त्वपूर्ण शब्द – मुझे, अम्मा, खाना, दोस्त, पेड़, स्कूल, भाई, बहिन, पिता, गाय, कुत्ता – पाठ्यक्रम से हटा दिए जाते हैं क्योंकि इनमें से प्रत्येक में या तो मात्राएँ होती हैं, या संयुक्ताक्षर – जुड़ी हुई व्यंजन ध्वनियाँ (उदाहरण के लिए, "अम्मा" में 'म्म' की ध्वनि – होती है। इसी कारण से बच्चे को "अन्ने" कहने की इजाजत नहीं दी जाती क्योंकि इस शब्द में एक संयुक्ताक्षर ('न्न') तथा एक मात्रा ('ए') है। सलग (बड़े दाँतों वाला हाथी) केवल इसलिए चुना जाता है क्योंकि वह उस समय पढ़ाए जा रहे अक्षरों के अनुमत संयोजन के अनुरूप है।

यह इस बारे में एक बड़ी भ्रान्ति को दर्शाता है कि भाषा सीखने वाले छोटे बच्चों को लिखित भाषा से परिचय प्राप्त करने का क्या मतलब है। लिखित भाषा से इस ढंग से परिचय करवाया जाना चाहिए कि वह मौखिक बोली से सहज रूप से जुड़ती हो, न कि उससे अलग हो। मौखिक भाषा तथा लिखित भाषा किस तरह काम करती हैं, उनमें समानताओं तथा अन्तरों को छोटे बच्चों को दिखाया जा सकता है – उदाहरण के लिए, हम अकसर वाक्यांशों में बात करते हैं, लेकिन हम लिखते पूरे वाक्यों में हैं। हमारी भाषा के नियमों का पालन भी बदल जाता है – जोर से पढ़ने, सामूहिक लेखन के अवसरों, तथा अन्य गतिविधियों के दौरान, बच्चों को ये बातें स्पष्ट रूप से दिखाई जा सकती हैं और उन पर चर्चा की जा सकती है। मारी क्ले ने 1970 के दशक में भाषा सीखने वाले छोटे बच्चों को "छपी हुई भाषा की अवधारणाएँ" – जैसे कि किताब को कैसे पकड़ा जाता है, लिपि को किस दिशा में पढ़ा जाता है, यह कि छपे हुए शब्दों में सन्देश निहित होते हैं (छोटे बच्चों में ज्यादातर सिर्फ चित्रों पर ध्यान देने की प्रवृत्ति होती है), इत्यादि – पढ़ाने के महत्त्व की ओर ध्यान आकर्षित किया है।

स्वयं लिपि का परिचय और अभ्यास व्यवस्थित रूप से करवाया जाना बहुत जरूरी है – लेकिन आदर्श स्थिति में इस पर लगाया जाने वाला समय उस कुल समय का कुछ प्रतिशत ही होना चाहिए जो कक्षा में भाषा के शिक्षण में बिताया जाता है, यह प्रारम्भिक भाषा तथा साक्षरता सीखने के पाठ्यक्रम का मुख्य आधार नहीं होना चाहिए। हमारे शोध में हमने इस तथ्य को दर्ज किया है कि पहली और दूसरी कक्षाओं में भाषा शिक्षण के लिए दिए गए कुल समय का 73–81% तक निम्न–स्तरीय अर्थ करने तथा नकल करके लिखने में लग जाता है।

निष्कर्ष

इस आलेख में, मैंने उन कार्यों की संक्षिप्त रूपरेखा प्रस्तुत करने का प्रयास किया है जिनमें भाषा सीखने वाले छोटे बच्चे उस दौर में संलग्न रहते हैं जिसमें वे घर से स्कूल के माहौल में स्थानांतरण करते हैं। साथ ही मैंने इन कार्यों में सफल होने के लिए बच्चों की मदद करने वाले कुछ शैक्षिक सिद्धान्तों को स्पष्ट किया है। ये सिद्धान्त उदाहरण के तौर

पर दिए गए हैं। वे कतई इसका सम्पूर्ण विवरण नहीं देते कि अच्छे भाषा तथा साक्षरता शिक्षण में क्या–क्या निहित हो सकता है। मैंने वास्तविक जमीनी मुद्दों का उदाहरण देने के लिए हमारी शोध परियोजना से मिली कुछ अन्तर्दृष्टियों का वर्णन करने का भी प्रयास किया है। हालाँकि ये मुद्दे जटिल हैं। इन्हें पूरी तरह समझने के लिए कहीं अधिक समय, चिन्तन और शोध की जरूरत है। फिर भी इस आलेख से कम से कम यह निष्कर्ष तो निकाला ही जा सकता है कि प्रारम्भिक भाषा सीखने में पाठ्यक्रम को सीखने वाले से और सीखने वाले को पाठ्यक्रम से जोड़ने का महत्त्व केन्द्रीय और निर्णायक होता है।

References

1. Ashton-Warner, S. (1963/1986). Teacher. NT: Simon and Schuster.
2. Clay, M. M. (2000). Concepts about print: What have children learned about the way we print language? Birkenhead, Auckland, New Zealand: Heinemann.
3. Friere, P. &Macdeo, D. (1987). Literacy: Reading the Word and Reading the World. Santa Barbara, CA: Praeger.
4. Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy.NewYork: Macmillan.
5. Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. Language in Society, 11, 49-76.
   Purcell-Gates, V. (1997).Other People's Words: The Cycle of Low Literacy.NY: Harvard University Press.

शैलजा मेनन वर्तमान में अज़ीम प्रेमजी विश्वविद्यालय, बेंगलूरु के स्कूल ऑफ ऐजुकेशन के भाषा तथा साक्षरता विभाग में शिक्षिका के रूप में कार्यरत हैं। उन्होंने यूनीवर्स्टी ऑफ मिशिगन, एन आर्बर से भाषा, साक्षरता तथा संस्कृति में पीएच.डी की उपाधि तथा मानवीय विकास और मनोविज्ञान में क्रमशः एम.एस.यू., बड़ोदा और दिल्ली विश्वविद्यालय से उपाधियाँ प्राप्त की हैं। शैलजा ने अमेरिका तथा भारत में विभिन्न शैक्षिक परिवेशों में काम किया है। बच्चों, शिक्षकों तथा शिक्षार्थी शिक्षकों में भाषा, साहित्य तथा साक्षरता के प्रति प्रेम जगाने में उनकी स्थाई रुचि है और वे इनको बढ़ावा देने के विभिन्न प्रयासों में संलग्न रहती हैं। वर्तमान में वे प्रारम्भिक साक्षरता पर कर्नाटक तथा महाराष्ट्र में संचालित की जा रही एक परियोजना में प्रमुख अन्वेषक हैं। उनसे shailaja.menon@apu.edu.in पर सम्पर्क किया जा सकता है।
अनुवाद : सत्येन्द्र त्रिपाठी